

Historia y Memoria de la Educación, 2 (2015): 239-260

Sociedad Española de Historia de la Educación

ISSN: 2444-0043

DOI: 10.5944/hme.2.2015.14218



## EL NIÑO CHILENO: ASPECTOS DE LA CONFECCIÓN DE REGÍMENES EMOCIONALES A TRAVÉS DE UN TEXTO ESCOLAR (1933-1967)<sup>§</sup>

*The Chilean Child: Aspects of the Making of Emotional Regimes through a School Textbook (1933-1967)*

Pablo Toro Blanco\*

Fecha de recepción: 07/03/2015 • Fecha de aceptación: 28/05/2015

**Resumen:** Una acelerada expansión de la matrícula escolar en Chile dio lugar a la producción y circulación de textos con lecturas juzgadas como apropiadas y edificantes para los jóvenes estudiantes, impulsando una dinámica industria editorial. El educador y literato César Bunster, respondiendo a esa demanda, publicó en 1933 un libro auxiliar de lecturas titulado *El Niño Chileno*, objeto de numerosas reimpresiones y también reediciones, llegando a ser un referente para la formación de varias generaciones de chilenos. El libro de Bunster, una suerte de antología de autores tanto de la literatura universal como latinoamericana y chilena, intentó promover un perfil deseable de estudiante que, además, se diferenció por género tras el éxito de las primeras ediciones de la obra.

Este artículo busca identificar, caracterizar y analizar algunos tópicos emocionales presentes en la selección de textos que constituyó la estructura de esta publicación, apreciando cambios y continuidades a través de algo más de tres décadas. Se considera que es posible reconocer que comunidades, grupos o estructuras formales como, por ejemplo, el Estado, promueven o desalientan determinadas emociones como marco regulatorio, lo que en su momento Peter y Carol Stearns caracterizaron como «emocionologías» o, lo que más recientemente y en una perspectiva algo más crítica, William Reddy ha descrito como «regímenes emocionales». En marcos tales como el sistema escolar la inducción de emociones específicas (o el silenciamiento de otras)

<sup>§</sup> Este texto es un producto parcial del desarrollo de dos proyectos de investigación a cargo del autor. Ellos son: Proyecto Fondecyt Regular 1140604 (2014-2017) y Proyecto de Fondo Interno de Investigación Universidad Alberto Hurtado (2014). Deseo agradecer la valiosa ayuda prestada por mis ayudantes Javiera Letelier Carvajal y Luis Felipe Caneo Meneses.

\* Universidad Alberto Hurtado. Facultad de Filosofía y Humanidades. Departamento de Historia. Avenida Alameda Libertador Bernardo O'Higgins 1869, oficina 318. Santiago de Chile. Chile. [ptoro@uahurtado.cl](mailto:ptoro@uahurtado.cl)

operaría, entre otros medios, a través de los textos empleados como complemento al currículum.

**Palabras clave:** Regímenes emocionales. Lecturas educativas auxiliares. Educación. Chile.

**Abstract.** *An accelerated expansion of school enrollment in Chile resulted in the production and circulation of reading texts thought to be suitable and edifying for young students, promoting a dynamic publishing industry. In 1933, educator and writer César Bunster, responding to that demand, published an auxiliary book of readings entitled *El Niño Chileno* (The Chilean Child), subject of numerous reprints and reissues, becoming a reference point for the formation of several generations of Chileans. Bunster' book, a sort of anthology of authors of universal as well as Latin American and Chilean literature, was meant to portray a desirable profile of a student. After the success of the first editions of the work, this profile would differ by gender.*

*This article seeks to identify, characterize and analyze some emotional topics in the selection of texts from this publication, appreciating changes and continuities over more than three decades. It enables to discern the way in which communities, groups or formal structures - such as the state - promote or discourage certain emotions, thus exercising a kind of regulatory framework, one which Peter and Carol Stearns characterized as «emocionologies». More recently, and in a more critical perspective, William Reddy has described this as the work of «emotional regimes». In frameworks such as the school system, the induction of specific emotions (or the neglect of others) would operate, inter alia, through texts used as a complement to the curriculum.*

**Keywords:** Emotional regimes. Auxiliary educational readings. Education. Chile.

## INTRODUCCIÓN

En el marco de un proceso de acelerada expansión de la matrícula escolar en la educación chilena tanto a nivel primario como secundario durante el período que se aborda en estas páginas, la producción y circulación de textos que pudieran brindar lecturas juzgadas como apropiadas y edificantes para las y los jóvenes estudiantes permitió, junto con otros factores, la consolidación de una dinámica industria editorial en torno a la educación. El abogado, educador y literato César Bunster Calderón, respondiendo a esa demanda, dio a luz en 1933 un libro auxiliar de lecturas titulado *El Niño Chileno*. El texto en cuestión fue objeto de numerosas reimpresiones y también algunas reediciones, llegando a ser un referente para la formación escolar de varias generaciones de chilenos. El libro de Bunster se estructuró

principalmente como una suerte de antología de autores tanto de la literatura universal como principalmente latinoamericana y chilena, intentando promover indirectamente un perfil deseable de estudiante, propósito que, además, tuvo un atisbo de diferenciación por género tras el éxito de las primeras ediciones de la obra.

En ese contexto, el propósito de estas páginas es adentrarse en la pregunta sobre la viabilidad de identificar, caracterizar y analizar algunos tópicos emocionales presentes en la selección de textos que constituyó la estructura de esta publicación, apreciando cambios y continuidades a través de algo más de tres décadas. En ello está involucrada la interrogante respecto a si este tipo de texto responde como fuente posible, y en qué medida, a las demandas provenientes desde el campo de la historia de las emociones, nicho de estudio sometido todavía a significativas tensiones en cuanto a su consistencia, tanto desde el punto de vista de su objeto como de sus preguntas, métodos y fuentes. En efecto, si se atiende a las observaciones críticas señaladas en su momento por el historiador cultural Peter Burke, se hace necesario definir con mayor precisión si es que una historia de las emociones debe hacerse cargo de ellas (diferenciándolas, por ejemplo, de afectos y sentimientos) o atender a sus representaciones, así como también queda instalada la incógnita sobre qué métodos emplear para uno u otro caso.<sup>1</sup>

Reconociendo la complejidad de los problemas que supone, entonces, una historia de las emociones, se asume, sin embargo, que es posible distinguir distintos niveles de aproximación al problema. Como base teórica para el propósito de estas páginas se considera que es posible reconocer, tal cual lo sostuvieron dos de los iniciadores de los estudios en el campo de la historia de las emociones, los norteamericanos Peter y Carol Stearns, que existen comunidades, grupos o estructuras formales como, por ejemplo, el Estado, que promueven, toleran o desalientan determinadas emociones como marco regulatorio de las conductas de sus integrantes, lo que da lugar a lo que el autor denomina como *emotionologies*.<sup>2</sup> Es natural pensar que en marcos de asimetría estructural tales como el sistema escolar, la inducción

<sup>1</sup> Juan Manuel Zaragoza Bernal, «Historia de las emociones: una corriente historiográfica en expansión», *Asclepio. Revista de Historia de la Medicina y de la Ciencia*, 65 (1), (2013): 1.

<sup>2</sup> Peter Stearns y Carol Stearns, «Emotionology: Clarifying the History of Emotions and Emotional Standards», *The American Historical Review* 90 (4), (1985): 815.

de emociones específicas (o el silenciamiento de otras) operaría, entre otros medios pedagógicos, a través de los textos en uso. Ello supone una nueva perspectiva de análisis para el conocimiento de la historia de los manuales y textos escolares en Chile, área de investigación que, ciertamente, tiene saldos pendientes en su desarrollo, si se establece una comparación con los casos de otros países del mundo hispanoparlante, situación que ya era posible de detectar en el balance realizado a inicios del presente siglo por destacados cultores de la temática<sup>3</sup>.

Para satisfacer los propósitos de este estudio se ha adoptado una estructura que divide este texto en tres puntos específicos: el primero busca identificar sucintamente los aspectos teóricos necesarios para situar el análisis de la obra de Bunster, brindando orientaciones sobre los desafíos que supone el tipo de enfoque con el que se quiere observar al texto. En un segundo apartado se sitúa *El Niño Chileno* en su contexto histórico y editorial, entre-gándose también algunas informaciones sobre su autor. El tercer punto se concentra en la selección y análisis de algunos posibles tópicos emocionales que sería factible encontrar en las páginas del libro. Finalmente se esbozan algunas conclusiones, de evidente naturaleza provisoria, así como también se señalan algunos desafíos abiertos para el campo de estudio de la historia de las emociones en el ámbito escolar en Chile.

## EMOCIONES Y TEXTOS ESCOLARES: UN CAMPO CASI IGNOTO EN EL CASO CHILENO<sup>4</sup>

En las décadas recientes se ha asistido a la emergencia de un área de interés que se ha mostrado fértil y provechosa, generando publicaciones y centros de investigación, a la vez que también ha suscitado amplios debates: la historia de las emociones. Como giro temático al interior del campo de la historia cultural, esta área ha traído a la historiografía nuevos y complejos desafíos. Uno de los principales ha sido el hecho de que los historiadores han tenido que hacer frente a un objeto elusivo, definido inicialmente

<sup>3</sup> Gabriela Ossenbach y Miguel Somoza (eds.), *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina* (Madrid: UNED, 2001).

<sup>4</sup> Este punto sigue de cerca parte de nuestro estudio «¿Técnicos de la política y del alma? Un episodio en las discusiones sobre políticas de educación secundaria en Chile y la instalación de la Orientación Escolar a mediados del siglo XX», en Teresa González (ed.), *Memoria y educación: reformas políticas y discursos educativos* (La Laguna: Universidad de La Laguna, en prensa).

desde campos disciplinares distantes como la biología y la antropología. Al situar las emociones como problema de estudio, se ha levantado una ola de duda respecto a su naturaleza y, por ende, a su posibilidad de ser historizadas. Su significado funcional y mecánico, presentado desde el prisma de ciertas miradas provenientes de la neurobiología, ha implicado que una entrada contemporánea a las emociones las defina como un «conjunto complejo de respuestas químicas y neuronales que forman un patrón distintivo», que despliegan respuestas a estímulos mediante repertorios determinados de acciones corporales orientadas hacia el propósito último del bienestar del organismo emocionado.<sup>5</sup> En esta primera dimensión, principalmente centrada en procesos corporales y mentales con fuertes componentes de automaticidad, se advierte ya uno de los elementos propios de la dificultad que supone para la historiografía acercarse a las emociones.

Complementariamente a lo recién señalado, cabe tener en cuenta que en la contraposición básica a partir de la cual se tejó la primera urdimbre positivista de la disciplina histórica desde el siglo XIX, vale decir que, en el par polar de lo racional y lo irracional, lo sistematizable y lo inasible, la emoción quedaba relegada al plano de la experiencia subjetiva y la intangibilidad. Desde allí ha venido a ser rescatada para adquirir estatus de objeto de estudio gracias a la confluencia de diversas disciplinas, entre ellas la ya mencionada antropología, así como también los estudios lingüísticos y la neurociencia.

El reconocimiento de ese sustrato de las conductas humanas que son las emociones ha sido labor compleja dado que la terminología asociada, así como los objetos que denota, no han sido construcción de fácil consenso. Así, la intercambiabilidad de términos como emoción, afecto o sentimiento ha sido probablemente uno de los desafíos mayores para construir un piso común de análisis. Desde la reflexión antropológica, nos parece interesante e instrumentalmente propicia la noción que entrega el investigador francés David Le Breton, quien define a la emoción como una

resonancia propia de un acontecimiento pasado, presente o futuro, real o imaginario, en la relación del individuo con el mundo; es un momento provisorio nacido de una causa precisa en la que el sentimiento se cristaliza con una intensidad particular: alegría, ira,

<sup>5</sup> Antonio Damasio, *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos* (Madrid: Destino, 2013), 65.

deseo, sorpresa, miedo, allí arraigado en el tiempo, más integrado a la organización corriente de la vida, más accesible, también a la posibilidad de un discurso.<sup>6</sup>

En la sutil formulación de Le Breton hay un par de ideas que nos parece importante relevar, a propósito del análisis que se propone al texto en estudio. La primera tiene que ver con la dimensión cultural-social que las emociones comportan, en tanto respuestas evaluativas frente a lo otro (personas, situaciones, lo pasado, lo que sucede y lo que ha de venir), implicando que ellas pueden ser y efectivamente son movilizadas, así espontánea como deliberadamente, tanto por el individuo como (y esto es lo significativo para nuestro interés) por el grupo, organización o Estado. Y, por otra parte, el segundo aspecto que se desprende de esta definición, y es importante para el análisis aquí propuesto, es el hecho de que las emociones se conceptualizan como respuestas que constituyen articulaciones o modulaciones temporales de sentido provisorio (el cual posee un sentido reflejo, según los enfoques predominantes sobre ellas). Ello implica cierta fugacidad, una performance pasajera y quizás difícil de notar, si se compara con el sedimento que deja la acción reflexiva devenida en palabra, texto o creación material. Por ello es que se torna en un interesante desafío pensar cómo «cazar emociones» en artefactos tales como, por ejemplo, los textos escolares. Y es allí donde la articulación sucesiva de emociones, su anidación en torno a un eje de sentido de más largo aliento, como se comprende a la noción de sentimiento como «organización corriente de la vida» cobra un sentido más accesible, quizás, para el análisis en el tipo de soporte al cual estamos observando. De esta manera, por ejemplo, surge la posibilidad de integrar texto y lección, lectura y palabra magisterial, en un proceso de educación de los sentimientos y de las emociones. La primera se acerca, incluso nominalmente, a ciertos propósitos declarados de las tareas de la escuela en el escenario del Estado Nación: así, por ejemplo, respecto al cultivo (no intelectual meramente) del sentimiento patrio y la filiación cívica. La segunda, o sea, la educación emocional, asunto hoy de relevancia en la discusión pedagógica y objeto creciente de políticas en el aula, podría pensarse que ha sido un objeto de discurso menos estratégico en el desarrollo histórico de la enseñanza en Chile. Esta impresión, en todo caso, requiere un mayor sustento y abre un

<sup>6</sup> David Le Breton, *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones* (Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2009), 105.

surco para investigaciones futuras. Con todo, a partir de la concatenación básica aquí planteada entre emoción, sentimiento y educación surge una línea de análisis en la que poder inscribir el problema de los textos escolares como posibles vehículos de educación emocional y sentimental, como se verá en adelante.

Como se ha mencionado ya, una buena parte de los primeros desarrollos de la historia de las emociones ha estado ligada al problema general de la normalización. En ese sentido, las ideas de Norbert Elias respecto a los procesos de civilización de las costumbres y racionalización de la vida social han sido un primer foco de inspiración para los historiadores pioneros en el campo, principalmente norteamericanos y europeos, que comenzaron a explorarlo hacia la década de 1980.<sup>7</sup> Pese a esta primera impronta, la contraposición subyacente entre naturaleza y cultura, barbarie y civilización o, a la larga, entre emoción y razón, ha tendido a ser desafiada tanto desde el ámbito de las disciplinas que estudian los mecanismos físicos ligados a las emociones (lo que se demuestra en las investigaciones recientes sobre su funcionamiento contextualizado y modificabilidad) como desde las perspectivas estrictamente construccionistas que, sin embargo, corren el riesgo de no reconocer articulaciones comunes a través del tiempo entre ellas y, por ende, debilitar su legibilidad histórica. Esto ha llevado, por ejemplo, a William Reddy a proponer la idea de *emotives* como una unidad de análisis que buscaría mediar en esa suerte de posible aporía entre, extremando los términos, emociones como meros mandatos biofísicos o construcciones sin arraigo temporal y cultural.<sup>8</sup>

Siendo la normalización conductual parte importante de los problemas iniciales de la historia de las emociones no resulta extraño que se haya producido un impacto, disparateo en profundidad y manifestación a través del tiempo, sobre la historia de la educación. Entendida la educación en su sentido lato de transmisión cultural intergeneracional, sin la mediación institucionalizada de la escuela, ya en la temprana obra de Peter Stearns se deja ver una preocupación por los mecanismos normalizadores tales como libros de crianza infantil y los manuales de consejo y urbanidad. De este

<sup>7</sup> Susan Matt, «Current emotion research in History: or doing History from the inside out», *Emotion Review*, 1 (3), (2011): 118.

<sup>8</sup> William Reddy, *The navigation of feelings. A framework for the history of emotions* (Cambridge: Cambridge University Press, 2001), 113.



modo es que el historiador norteamericano llega a sistematizar una propuesta que, si bien ha sido criticada desde su formulación a mediados de la década de 1980, ha sido una referencia para los primeros pasos de los historiadores de la educación al internarse en el camino del estudio de las emociones: la idea de *emocionología* como un marco regulatorio en que, en una sociedad o en grupos en su interior, se construyen estándares respecto a las emociones básicas y su expresión definida como apropiada. Lo relevante del concepto es su dimensión social, en la medida que permite desligar el análisis únicamente del foco de la experiencia individual y las profundidades de la subjetividad, al enfocarse en el aspecto colectivo. Ello implica, naturalmente, que distintos dispositivos existentes en el espacio escolar se emplean, a diversa escala e intensidad, para definir tales estándares e imponerlos. Allí es donde cabe la interrogante respecto a las funciones que le corresponde desempeñar a los libros y manuales escolares como herramientas de difusión e internalización de los estándares emocionales. Ello supone, creemos, un ejercicio interpretativo de los contenidos y formato de tales libros y textos escolares que se distancia, en algunos aspectos, del análisis más tradicional en torno a conceptos predominantes o transmisiones ideológicas a través de sus páginas. Es en ese sentido en el que la pregunta a los textos y libros escolares, desde la clave de las emociones, tendría un valor sumamente innovador, en la medida que plantearía el reto de analizarlos ya no solamente en clave de su, digamos, dogmática (o, sea, el mensaje ideológico explícito que transmiten) sino que en un sentido más complejo, en la medida que supondría dar cuenta de los textos escolares en tanto esfuerzos de inducción efectiva sobre los estudiantes, de movilización de capacidades introspectivas, de apelación de dominios más complejos que el cognitivo y, finalmente, bajo la premisa de que tras las lecturas e imágenes encerradas en los libros escolares se hallaría la pretensión de fortalecer la disposición de los actores del espacio escolar a un perpetuo «ejercicio de autorregulación, es decir, educación de las emociones».<sup>9</sup> Este aspecto regulatorio ha sido precisamente el que ha predominado en los primeros acosos al problema de las emociones desde el campo de la historia de la educación, de acuerdo a balances historiográficos recientes. Así, se argumenta que el problema del nacionalismo y la lealtad patriótica se ha constituido en uno de los primeros temas en los que se ha avanzado desde un análisis centrado

<sup>9</sup> Adrián Ascolani, «Emociones y autocontrol en la escuela primaria argentina (primera mitad del siglo XX)», *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, XVII (28), (2010):11-12.



en la construcción discursiva oficial de lo propio hacia un enfoque interesado en las «estructuras de sentimiento»<sup>10</sup>.

Finalmente, en articulación con el último punto señalado, vale decir, el eje temático del nacionalismo como primera puerta para el tránsito desde un análisis de construcción discursiva hacia otro con eje en la educación de las emociones, nos parece necesario retomar en este primer apartado, a modo de cierre, un mínimo juicio provisorio respecto al problema de la historia de las emociones y los textos escolares aplicado al caso chileno. En tal ánimo es posible constatar que el trabajo que se ha hecho en años recientes, en el camino de saldar los atrasos en los estudios sobre historia de los textos escolares en Chile con respecto a otras comunidades historiográficas nacionales, se inscribe básicamente en la perspectiva de prestar atención a lo que denominábamos párrafos atrás como la dogmática o construcción discursiva de lo propio (la historia, nacionalidad, ciudadanía) o lo otro (el extranjero, los pueblos indígenas) y que estos esfuerzos, precisamente debido a ese enfoque no han explorado, todavía, el ámbito de las emociones.<sup>11</sup> Por ende, estas páginas aspiran a ser, más que un avance significativo, que requeriría de una mayor envergadura en el análisis y los materiales estudiados, una modesta y provisorio señal apuntando en dirección a ese camino.

## EL TEXTO Y SU CONTEXTO EDITORIAL

*El Niño Chileno* de César Bunster resulta un interesante ejemplo del estado de desarrollo de la industria editorial chilena en general hacia la década de 1930. Buena parte de sus condiciones de posibilidad, así como también de su profundo arraigo temporal a través de tres décadas, tienen que ver con un momento que ha sido rotulado por un estudioso sobre la historia del libro en Chile como una verdadera época de oro editorial, en el contexto de un Estado de compromiso y bajo la articulación de una hegemonía

<sup>10</sup> Noah Sobe, «Researching emotion and affect in the history of education», *History of Education: Journal of the History of Education Society*, 41 (5), (2012): 691.

<sup>11</sup> Pamela Olivares Felice, «Concepto de nación e identidad nacional: una *approche* a través de las políticas educativas y de la enseñanza de la Historia de Chile (siglos XIX-XX)», *Primer Seminario Internacional de Textos Escolares* (Santiago; Mineduc, 2007), 161-165; Sol Serrano y Rafael Sagredo, «Un espejo cambiante: la visión de la historia de Chile en los textos escolares», en *La enseñanza de la historia* (Washington, D.C: OEA, 1994), 127-152; Pablo Toro Blanco, «Como se quiere a la madre o a la bandera: Notas sobre nacionalismo, ciudadanía y civilidad en la educación chilena (1910-1945)», en *Nacionalismos e identidad nacional en Chile. Siglo XX*. Volumen I, eds. Gabriel Cid y Alejandro San Francisco (Santiago: Ediciones Bicentenario, 2010), 133-158.

mesocrática, en la que la expansión educacional promovida por el Estado jugó un rol muy importante.<sup>12</sup> En esta etapa histórica, que se abre a partir de la década de 1920, el Estado se convirtió en un verdadero poder regulador del mercado de libros escolares. Este rol debió hacer frente a la existencia de una amplia oferta de textos de disímiles características, fenómeno ante el cual el Estado intervino en abril de 1931, a través del Ministerio de Educación, llamando a concurso para fijar textos auxiliares para la enseñanza, los que resultarían sumamente relevantes como apoyo a las clases dadas por los profesores y que, situación que resulta interesante, desdoblarían el trabajo y la lectura del estudiante en distintos ámbitos, dado que serían empleados en la clase pero también en el hogar. Entre ellos resultó escogido *El Niño Chileno* en 1932.<sup>13</sup> Se aprecia en esta época un giro material en los libros escolares, posibilitado tanto por los avances técnicos de la industria editorial como por las ideas pedagógicas en boga, en el contexto del predominio de la Escuela Nueva. De este modo, para el propio autor del libro en estudio, una de las principales fortalezas del texto sería su aspecto amable, con tipografía agradable y numeroso material gráfico encargado a importantes artistas y diseñadores gráficos nacionales de la época. En este gesto editorial se aprecia un propósito de acercar el libro auxiliar de lectura a los formatos y la estética de la industria gráfica en expansión, la que se convertía en un atractivo para la infancia y juventud a través de plataformas tales como las tiras cómicas de los periódicos, las revistas infantiles o la propia publicidad.

La apuesta tanto temática como gráfica del libro de Bunster, junto con las condiciones de sostenida expansión del sistema educacional y la continuidad de buena parte de las nociones centrales del proyecto integrador nacional y democrático en el que se sustentaba el libro, ideario al cual se hará referencia más adelante, permitieron que *El Niño Chileno* se convirtiera en un éxito editorial. Lamentablemente, no existe información clara respecto a las cantidades de cada tiraje editorial. Sin embargo, es posible notar que el proyecto de César Bunster tuvo una expansión tanto en el plano vertical (cobertura hacia distintos cursos ya sea en la educación primaria como en la secundaria) como horizontal (permanencia, mediante numerosas reediciones, a través de tres décadas), como se puede apreciar en la tabla 1, en la que figuran las ediciones que tuvo cada uno de sus libros.

<sup>12</sup> Bernardo Subercaseaux, *Historia del libro en Chile. Desde la Colonia al Bicentenario* (Santiago: Editorial Lom, 2010), 154.

<sup>13</sup> Jorge Rojas, *Historia de la infancia en el Chile republicano. 1810-2010* (Santiago: Junji, 2010), 454.

Tabla 1. Ediciones de El Niño Chileno (Fuente: elaboración propia en base al catálogo de Biblioteca Nacional de Chile). Debe considerarse que la publicación del texto para los cursos de niñas fue restringida solamente a unos pocos grados escolares, como se puede notar a partir de la lectura de la tabla.

Curso (y rango de edad aproximado)	Hombres	Mujeres
2.º Primaria (8-9)	1948; 1950; 1953; 1954; 1955; 1956; 1958; 1960; 1966	
3.º Primaria (9-10)	1943; 1944; 1945; 1946; 1947; 1948; 1949; 1950; 1951; 1952; 1954; 1957; 1960; 1967	
4.º Primaria (10-11)	1937; 1942; 1943; 1944; 1945; 1946; 1947; 1948; 1950; 1951; 1952; 1953; 1954; 1956; 1958; 1959; 1962; 1966	
5.º Primaria (11-12)	1936; 1939; 1942; 1943; 1944; 1945; 1946; 1948; 1949; 1950; 1951; 1953; 1954; 1955; 1958; 1960; 1962; 1964; 1965	
6.º Primaria (12-13)	1935; 1936; 1938; 1939; 1940; 1942; 1943; 1944; 1945; 1946; 1947; 1950; 1951; 1952; 1953; 1954; 1955; 1956; 1958; 1959; 1960; 1962; 1963; 1964	
I.º Humanidades (13-14)	1935; 1936; 1938; 1940; 1941; 1942; 1943; 1944; 1946; 1947; 1948; 1949; 1950; 1951; 1952; 1953; 1954; 1956; 1957; 1959	
II.º Humanidades(14-15)	1933; 1934; 1936; 1938; 1942; 1944; 1945; 1947; 1948; 1949; 1951; 1952; 1953; 1955; 1960	
III.º Humanidades (15-16)	1934; 1935; 1945; 1948; 1949; 1952; 1953; 1957	1934; 1936; 1940; 1942; 1946; 1949; 1955; 1956; 1957

A inicios de los años 30 era visible la demanda de textos que compendiaran lecturas seleccionadas por su aporte literario y que apoyaran la labor de los docentes. Así, por ejemplo, en octubre de 1933 se celebraba, en las páginas de crítica literaria de la Revista de Educación, el lanzamiento de *Lecturas para Niños*, seleccionadas por el profesor y presbítero Alfonso Escudero, indicando que existía necesidad de brindar nuevos y actualizados compendios de textos de calidad que despertaran el interés infantil y juvenil.<sup>14</sup> Pocos meses antes, a fines de abril, el propio texto de Bunster había recibido juicios favorables a través de las páginas del reputado periódico *El Mercurio de Santiago*, en las que se alababa la habilidad del autor para reconocer la necesidad de adaptarse a los cambios sufridos por la infancia y, por ende, a sus nuevas necesidades formativas.<sup>15</sup>

La influencia de la Escuela Nueva en César Bunster queda acreditada a través de algunas de las charlas y escritos sobre educación que produjo. Nuestro autor recibió su propia formación pedagógica en el Instituto Pedagógico a la luz del reformismo educacional que se venía consolidando como sentido común en la formación profesional docente desde, por lo menos, la década de 1910. El cambio conceptual desde una pedagogía centrada en la transmisión de conocimiento hacia una mayor atención a las necesidades y características de los estudiantes, en un *giro paidológico*, llevó a los profesores a replantear las distancias existentes entre ellos y sus alumnos y a incorporar, de manera creciente, exigencias de atención a las dimensiones de la subjetividad infantil y juvenil, proceso que tenía algunos antecedentes ya hacia los últimos años del siglo XIX.<sup>16</sup> Esta exigencia de cercanía y comprensión de la naturaleza infantil debe ser considerada, creemos, como parte de las condiciones en las que César Bunster elaboró su texto. En una charla brindada a una asamblea de Rectores y Directoras de Liceos en 1929, señalaba que «mientras el niño esquive su yo ante los ojos del maestro, nada nuevo podremos construir en beneficio de la educación. Ello depende del educador y no del educando».<sup>17</sup> Este convencimiento es consistente con la idea de aventurarse, poco tiempo después, a generar un tipo de texto como *El Niño Chileno*, libro que intentó interpelar y reconocer a sus jóvenes lecto-

<sup>14</sup> «Libros en revista. Cultura general», *Revista de Educación*, 43 (octubre 1933): 15.

<sup>15</sup> Roberto Meza Fuentes, «El Niño Chileno», *El Mercurio de Santiago* (23, abril, 1933).

<sup>16</sup> Pablo Toro Blanco, «Close to you: building tutorials relationships at the Liceo in Chile in the long 19th century», *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, 18 (2012): 70-90.

<sup>17</sup> César Bunster, *En torno de la docencia* (Santiago: Imprenta Universitaria, 1950), 73.

res, como se verá, en un registro mucho más amplio que el del mero conocimiento. En otra conferencia a profesores, también en 1929, esta convicción se reflejó en la invitación hecha a los profesores de Castellano a abandonar la práctica de las tradicionales composiciones escolares ya que, según su punto de vista, «resultan insulsas y sin vida, porque el niño no escribe por impulso propio, sino para cumplir la orden del maestro. Por eso fracasa el tema obligatorio: aun el tema libre, sólo rinde buen resultado cuando en lugar de ser libre, está ligado a la vida del niño» y, ciertamente, a su subjetividad.<sup>18</sup>

Es importante, además de las consideraciones pedagógicas recién señaladas, situar al texto de César Bunster en medio de un proyecto político de corte nacional y democrático, orientado hacia la conciliación social, el que ha sido comprendido como una etapa de predominio del Partido Radical, tienda política de profundos lazos históricos y marcadas influencias clientelísticas en el sistema educacional chileno. El propio Bunster era parte de los cuadros burocráticos del radicalismo, sirviendo en la educación pública (Instituto Nacional y Universidad de Chile) y en el aparato estatal (fue subsecretario de Educación durante los gobiernos de los radicales Pedro Aguirre Cerda y Juan Antonio Ríos). Nacido en Concepción en 1894, el autor de *El Niño Chileno* se tituló de abogado (1917) y profesor de Castellano (1924) y Educación Cívica (1927). Perteneció a la masonería chilena, en la que desempeñó altas responsabilidades.

Cuando apareció *El Niño Chileno*, Bunster se preocupó de representar el proyecto social y político del cual era parte a través de algunas de las lecturas que introdujo en el libro tales como, por ejemplo, las de sus correligionarios Alberto Cabero y Amanda Labarca.<sup>19</sup> Un punto que ha sido señalado por un sagaz observador de este proyecto educacional de clases medias que se desplegó desde los años treinta en adelante es que la difusión de constructos tales como patria y lo chileno buscó el uso de términos alternativos y más amplios que la idea de clase, rígido basamento teórico de los movimientos marxistas en la época.<sup>20</sup> Así, al tener que buscar ideas para generar una noción de comunidad compartida o imaginada, se tuvo que recurrir a

<sup>18</sup> Bunster, *En torno*, 101.

<sup>19</sup> Patrick Barr-Melej, *Reforming Chile: Cultural Politics, Nationalism, and the Rise of the Middle Class* (Chapel Hill: University of North Carolina Press, 2001), 224.

<sup>20</sup> Barr-Melej, *Reforming Chile*: 227.

nociones de cierta ambivalencia tales como raza, igualdad, orden, progreso, solidaridad, dando relevancia, a su vez, a una interpretación escolar de la historia patria con tintes civilistas, republicanos, democráticos y progresistas, en aras de una convivencia interclasista pacífica. Buena parte de este imaginario, de acuerdo a Barr-Melej, tenía una connotación de sensibilidad antirrevolucionaria, la que no es posible determinar en qué medida logró ser efectivamente internalizada por sus principales destinatarios: los niños y jóvenes escolarizados. Punto importante de lo que se deriva de este diagnóstico, agregaríamos, es que el entorno político en el que se escribió *El Niño Chileno* implicó una apelación ideológica de tonos populistas que, en lo que a nuestro objeto principal respecta, situó discursivamente el campo de los afectos, los sentimientos y la dimensión volitiva de la existencia en un plano menos periférico que el que tradicionalmente ocupó en la literatura escolar de décadas anteriores, heredera todavía de los cánones positivistas y profundamente normativos del siglo XIX.

## POSIBLES TÓPICOS EMOCIONALES EN *EL NIÑO CHILENO*

La estructura de los numerosos libros que compusieron la colección de *El Niño Chileno* fue invariable. Inauguraba la obra un prefacio en el que se indicaban las intenciones del autor y se animaba a los profesores a emplear el texto tanto en clases como en tareas para la casa, así como también se les recomendaba consultar las actividades propuestas en el «apéndice destinado a sugerir la aplicación de los métodos activos». Entre ambas secciones extremas, luego del índice, se extendían las lecturas tanto en verso, prosa, como también algunas breves obras de teatro, todo sin mayor interrupción ni comentarios, abundantemente ilustrado. Es interesante considerar que los autores antologados en el texto eran de las más diversas nacionalidades, tanto célebres como desconocidos, con predominio de escritores y poetas nacionales, y que no existían sesgos visibles en cuanto a las temáticas (ya fueran de clase, religiosas, políticas o de género). La trama que unía a los distintos textos era, de acuerdo a los propósitos formulados por el propio autor, suficientemente implícita como para no ser detectada como una propuesta doctrinaria específica. Bien lo señalaba Bunster al inicio de su ciclo editorial, cuando sostenía que el propósito de la selección de textos era fortalecer en los estudiantes la «educación del carácter, civismo, fuerza de voluntad, solidaridad humana, amor a la Naturaleza, optimismo, esfuerzo, etc., [lo que] no va en el libro en forma de DOCTRINA, sino discretamen-

te insinuado para que el alumno mismo lo descubra, o convenientemente diluido en trozos de indiscutible belleza».<sup>21</sup> La ausencia de un criterio de progresión cronológica, agrupación estilística, procedencia geográfica o cualquier otro canon de ordenamiento de los textos seleccionados era posible en la medida que el texto no estaba pensado como un libro de ejercicios o un texto de estudio propiamente tal y, por ende, no se encontraba asociado estrictamente al orden curricular que podría pensarse que debía guiarlo. Ello también estaba reforzado por la noción propuesta por el mismo autor respecto a que el libro estaba destinado a apoyar la enseñanza del idioma patrio pero también pondría en contacto al estudiante con otros profesores como, por ejemplo, los de Historia o Ciencias. Por lo tanto, la propuesta que incardinaba los textos era principalmente formativa en el gusto estético y los valores, tanto para niños como niñas. Respecto a éstas, Bunster declaraba en su primer libro dedicado a ellas que en él los profesores encontrarían «numerosas oportunidades para atender a la formación espiritual de las niñas, aprovechando para ello un material literario en el cual la intención moralizadora va, por así decirlo, subterráneamente, como en los anteriores».<sup>22</sup>

Ahora bien, si el rasero de los textos antologados en *El Niño Chileno* no era necesariamente el de clásicos reconocidos de la literatura ni tampoco ejemplos de transmisión explícita de modelos, de acuerdo a lo declarado en los prefacios y lo que es posible detectar en sus páginas ¿se puede pensar que el afán estético y moralizador declarado por el autor debía entonces apelar a la movilización de ámbitos no solamente normativos e intelectuales, sino que a la subjetividad de los destinatarios, o sea, los estudiantes? Esta inquietud, complementariamente, nos arroja a una clásica aporía de los estudios históricos respecto a los textos escolares: ¿de qué manera esa tal movilización puede ser captada a través del análisis de los textos? ¿De qué modo impactaron esas imágenes, esos relatos, la subjetividad de los estudiantes que portaban en su bolsón de libros un ejemplar de *El Niño Chileno*, innumerables veces leído y quizás ya ajado por el uso? Estas inte-

<sup>21</sup> César Bunster, *El niño chileno. Libro auxiliar de lectura para el segundo año de Humanidades. Conforme al programa vigente y con un apéndice destinado a sugerir la aplicación de los métodos activos. Tomo Segundo* (Santiago: Imprenta Universitaria, 1933), 4. [Mayúscula en el original].

<sup>22</sup> César Bunster, *El Niño Chileno. Libro auxiliar de lectura para el Tercer Año de Humanidades de los Liceos de Niñas. Conforme al programa vigente y con un apéndice destinado a sugerir la aplicación de los métodos activos* (Santiago: Editorial Zig-Zag, 1933), 3.



rrogantes hermanan, de cierta manera, a los análisis tradicionales, más bien doctrinarios, de los libros escolares con aquellos que comienzan, en nuestros días, a buscar una mirada desde la historia de las emociones. A ambos les hace falta, a la larga, completar el círculo de la lectura: conocer el uso efectivo y la decodificación de las lecturas hechas en la escuela y el hogar, asunto que requiere un tipo de fuentes que claramente supera los límites de una mirada como la que se presenta en estas páginas. Asumiendo esta limitación crítica, creemos posible, no obstante, indicar provisoriamente ciertos elementos que podrían ser tomados como síntomas de una intención de educación emocional o sentimental a través de esta obra.

Hay varios elementos formales que pueden ser considerados como inductores o facilitadores de una aproximación al mundo emocional de los lectores de *El Niño Chileno*. Uno de ellos tiene que ver con el hecho de que Bunster se preocupó de introducir, en un mismo nivel de importancia, la creación literaria y testimonial de los propios estudiantes con la de los autores que formaban parte de la antología. De esta manera es que aparecen composiciones de alumnos y alumnas de los distintos niveles a los que iba dirigido el libro, dando a conocer, a través de sus narraciones algunos tópicos tales como la melancolía, la alegría o el miedo a la muerte. Luis Lira, un estudiante de Humanidades, en su composición «Mi primera clase en Humanidades» daba a conocer su experiencia y sensaciones al llegar a esta etapa de estudios luego de sus años de primaria:

nervioso y a la vez con una alegría ilimitada, espero al profesor que nos hará la primera clase [...]. Abandono bruscamente mis reflexiones, debido a un fuerte golpe dado en el pupitre por un largo brazo que me hizo pensar en la isla de Cuba. Era el profesor, el «Mapamundi», que nos invita a prestarle atención. Así comenzamos a llamarle cariñosamente.<sup>23</sup>

Por su parte, otra estudiante, Helda Rodríguez, de III de Humanidades, en «Cuando me cambio de casa» describía las sensaciones físicas que asociaba a la alegría y la melancolía de llegar a un nuevo hogar.<sup>24</sup>

<sup>23</sup> César Bunster, *El Niño Chileno. Libro auxiliar de lectura para el Tercer Año de Humanidades. (Edición renovada) Conforme al programa vigente y con un apéndice destinado a sugerir la aplicación de los métodos activos* (Santiago: Imprenta y Litografía Universo, 1934), 45.

<sup>24</sup> Bunster, *El Niño Chileno. Libro auxiliar de lectura para el Tercer Año de Humanidades de los Liceos de Niñas* (1933), 162-163.

Referencias a lo agradable, cálido y luminoso de un día nuevo en un entorno novedoso se contraponían con las sensaciones gatilladas por el crepúsculo:

Después, cuando ya mis ojos han caído por todos los rincones de la casa y mis sentidos se habitúan a ella, tales sensaciones empiezan a borrarse lentamente. Las piezas comienzan a oscurecerse y a llenarse de muebles; enmudecen, se destiñen y pierden por completo su antiguo color. Las ventanas recogen cielos grises y cansados y yo, nuevamente, despierto y me levanto más tarde. Es entonces cuando la casa se viste con el traje vulgar que no ha de sacarse más.

Las tensiones y experiencias propias de la vida infantil y juvenil aparecían recogidas en las páginas de la obra aunque, ciertamente, en un papel secundario en términos de número e importancia en comparación con los textos de autoría adulta. Es interesante considerar que el afán moralizador de Bunster, ejecutado a través de la selección de los textos, no estaba explícitamente sellado por una consideración única del sentido o la moraleja que cada uno de ellos podía ofrecer. Si bien se insinuaban orientaciones tanto para profesores como alumnos en el apartado final de sugerencias metodológicas, no había en *El Niño Chileno* una única interpretación posible de cada lectura, lo que probablemente pueda explicar su capacidad de ser empleado como texto auxiliar durante tantos años sin sufrir enmiendas mayores. Muchas de las lecturas involucraban, en este sentido, apelaciones a emociones o sentimientos positivos desde un cierto sentido común y ello podía ser suficiente credencial como para permitir que figuraran en las páginas del libro, pese a su calidad menor, junto a textos de autores consagrados. Es el ejemplo de la siguiente nota, una suerte de invocación al optimismo (y, por ende, una inducción emocional), pensada para presentar a las estudiantes de III de Humanidades (y probablemente futuras dueñas de casa) un modelo actitudinal en el que la alegría debía ser integrada como un recurso que permitiría el manejo de la concordia familiar, bajo la premisa de que la capacidad de integrar la risa como expresión de la emoción de la alegría era un capital asociado a la figura femenina, un atributo de género que podría ser empleado como lubricante de los conflictos domésticos.



**Figura 1.** Hay que reír. Fuente: Bunster, *El Niño Chileno. Libro auxiliar de lectura para el Tercer Año de Humanidades de los Liceos de Niñas*, 273.

Un gesto editorial que resulta interesante considerar es que Bunster construyó una antología con referencias múltiples, en la que se intercalaban episodios bíblicos, descripciones biográficas e históricas, noticias de avan-

ces científicos, numerosa literatura criollista, etc. En un mismo volumen podían figurar Rabindranath Tagore, Amado Nervo, el historiador chileno Alfonso Bulnes o un estudiante. Es interesante notar que en esa panoplia autoral algunos textos eran anónimos (muy probablemente hechos por el propio Bunster) y tenían una naturaleza de interlocución más directa con los estudiantes, explorando sus sentimientos y valores. Un ejemplo es la breve narración dirigida a alumnos de 4.º año de primaria, en la que se unen una melancólica imagen y un texto *ad-hoc* para configurar una descripción anímica de un niño que está lejos de su escuela.



**Figura 2.** Los condiscípulos. Fuente: César Bunster, *El niño chileno. Libro auxiliar de lectura para el 4.º año de la escuela primaria (Cuarta Preparatoria)*. Conforme al programa vigente y con apéndice destinado a sugerir la aplicación de los métodos activos (Santiago, Imprenta Universitaria, 1937), 55.

Otra faceta que resulta interesante considerar en el libro, en relación con las emociones y sentimientos, tiene que ver con la promoción de los mecanismos de reflexión individual y autoconocimiento. En ese sentido se inscribe como actividad sugerida para los estudiantes del I de Humanidades, muchachos de 13 a 14 años, que cada uno tuviera un diario de vida.<sup>25</sup> Se invitaba, además, a que una vez a la semana se hiciera una lectura compartida de él en clases. Ciertamente era esta una inducción ambiciosa: estimular la autorreflexión y, paralelamente, promover su socialización, generando un dispositivo de sensibilización tanto personal como grupal, apelando a un espacio que podía resultar desafiante, en términos de las atribuciones de género tradicionales.

## CONCLUSIONES

*El Niño Chileno*, libro que mereció numerosas ediciones a través de tres décadas tanto en el sistema primario como secundario de educación en Chile, fue un vehículo de expresión de un conjunto de valores políticos y culturales que se pueden agrupar bajo el rótulo de un proyecto de integración nacional, de mediación interclasista y profundamente cívico. Sin embargo, más allá de su mensaje ideológico congruente con la orientación política de su autor, la obra podría entregar luces de cómo las necesidades de atención a la educación emocional y sentimental de la población escolarizada se convertían en un tema relevante para los educadores de la época que se abre con el reformismo pedagógico, el cual se hizo especialmente visible hacia la segunda década del siglo XX. Apelaciones a la subjetividad infantil y juvenil, a través de la integración de textos de los mismos estudiantes y de la presentación de narraciones concebidas para reflexionar sobre el propio ser, estuvieron presentes en sus páginas. La recomendación de establecer dispositivos de reflexión como, por ejemplo, los diarios de vida complementó ese ánimo de dirigirse a dominios más allá de lo estrictamente cognitivo.

Con todo, pese a estas dimensiones (que difícilmente podrían considerarse como hegemónicas en los textos creados por César Bunster), es pertinente tener en cuenta que hacia inicios de la década de 1940 no existía todavía un espacio curricular reconocido para que en él se expandiera la orientación escolar y la atención a la dimensión emocional, en un registro

<sup>25</sup> César Bunster, *El Niño Chileno. Libro auxiliar de lectura para el Primer Año de Humanidades. (Edición renovada) Conforme al programa vigente y con un apéndice destinado a sugerir la aplicación de los métodos activos* (Santiago: Imprenta y Litografía Universo, 1945).

que fuera distinto a la mera invocación moral o patriótica presente en distintos ángulos del currículum escolar en vigor o, en su mayor extensión en tanto páginas y temas, en *El Niño Chileno*. Un analista de la época, pensando en esta realidad señalaba que «dentro del sistema escolar no existe, ni tal vez podría existir, una cátedra o clase de “formación del carácter”. Pero sin duda que el Liceo influye y ayuda a formar hombres y mujeres capaces de pensar y vivir correctamente».<sup>26</sup> Vale tener en cuenta este aspecto para comprender a la obra de Bunster como un tipo de texto en cierta manera fronterizo entre el libro escolar tradicional y otro tipo de literatura dirigida hacia la infancia y juventud que, a la larga, terminaría por desplazarlo.

Una última consideración que quisiéramos dejar sentada, en el marco de estas conclusiones abiertas, producto de un texto que se inserta en una investigación en sus primeras etapas de desarrollo, es que la lectura de *El Niño Chileno* desde el ángulo de interés de la historia de las emociones comparte, como ya se ha señalado, algunos obstáculos comunes al análisis de textos escolares. La relación completa del hecho de la lectura, vínculo profundamente transformador y que a su vez modifica hermenéuticamente al texto por su uso, se nos aparece como un objeto borroso, incierto, dado que no existe el reporte suficiente sobre los efectos del complejo gráfico y literario que fue esta obra en uso en las escuelas y liceos de Chile durante algo más de tres décadas. Solamente destellos fugaces, que habría que buscar en la memoria de sus lectores, podrían reconciliar esa distancia y llenar esos vacíos. Destellos tales como los que nos cuenta un nostálgico ex estudiante que recibió gratuitamente en la escuela pública las ediciones del libro, gracias a las políticas de distribución de textos del Estado chileno: al revisar un canasto de libros usados en una feria halló un ejemplar de la obra y este encuentro gatilló en él profundos recuerdos.<sup>27</sup> Fascinación por las narraciones que movilizaban la solidaridad; admiración por el sacrificio de alguien por los otros; cierto miedo, atravesando décadas de vida, a la brutalidad de quienes, por el uso de la violencia, tenían en las páginas del libro el rótulo de héroes. Un encuentro, pues, que reactivó emociones y que llevó, finalmente, al ex estudiante a reconocer, como seguramente muchos más de esas generaciones escolares: «Ay, Niño Chileno, te grabaste en mi subconsciente». ■

<sup>26</sup> Enrique Salas, ¿Para qué me educó?: guía del estudiante secundario (Santiago: Imprenta R. Quevedo, 1942), 15.

<sup>27</sup> Rubén Sanhueza Gómez, «El Niño Chileno», *El Centro* (Talca), (1, febrero, 2002).



## Nota sobre el autor

PABLO TORO BLANCO es Doctor en Historia por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Magister en Historia por la Universidad de Chile. Sus líneas de investigación se relacionan con historia de la educación en Chile, de los movimientos estudiantiles y la juventud e historia de las emociones. Ha publicado los libros *Los muchachos de antes. Historias de la FECH 1973-1988* (en coautoría) (Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado, 2006) y *La letra ¿con sangre entra? Percepciones, normativas y prácticas de disciplinas, castigos y violencias en el liceo chileno, c.1842-c.1912* (Premio Mención Honrosa en Concurso Tesis Bicentenario 2007. Santiago: Comisión Bicentenario, Santiago, 2009, volumen II). Entre sus artículos más recientes: «Close to you: building tutorials relationships at the Liceo in Chile in the long 19th century», *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, 18 (2012): 70-90. «Towards a new Chile through the heart: aspects on the construction of a nationalist *emotionology* in school textbooks during Pinochet years (c.1974-c.1984)». *History of Education & Children's Literature*, 10, 1 (2015): 583-600.